Niveau(x) d'enseignement : 3
Centre d'interêt : 765 Numéro EDUQ : 9079215

Samson, Madeleine

L'acquisition du français langue seconde par les élèves d'origine vietnamienne : interférence de la langue maternelle sur la langue seconde / Madeleine Samson, Alain Viau. -- Montréal : Commission des écoles catholiques de Montréal, [1982?]
77 p. ; 28 cm

Bibliogr. : p. 75-77

ISBN 2-550766-39-2

Vedette(s)-secondaire(s) : Viau, Alain. | Commission des écoles catholiques de Montréal

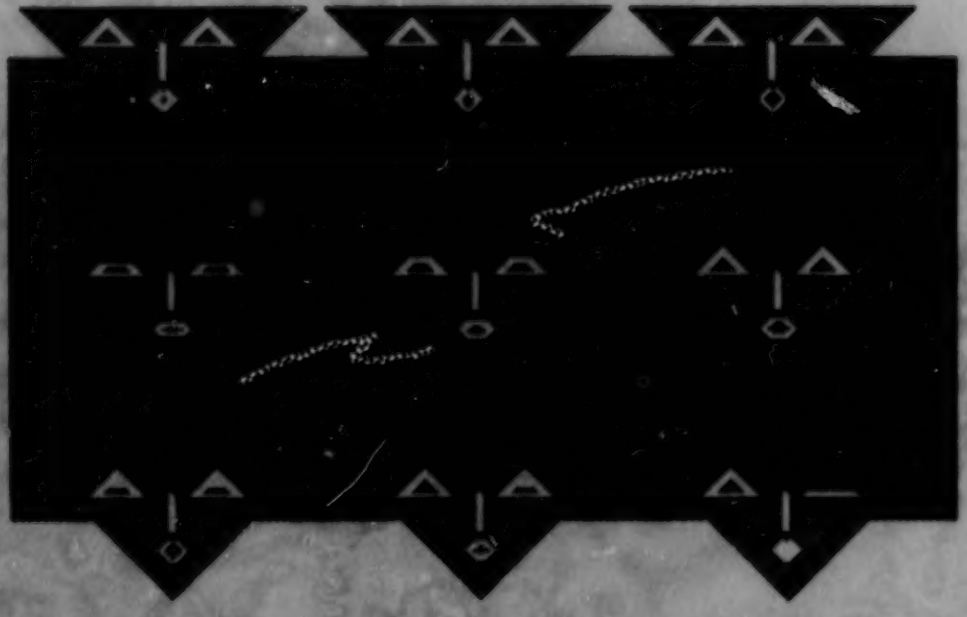
Descripteur(s) : Français (Langue) | Langue seconde | Difficulté d'apprentissage | Activité d'apprentissage | Primaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet : Vietnamien (Langue)

Après un rappel des difficultés inhérentes à l'acquisition de toute langue seconde, les auteurs relèvent des difficultés particulières rencontrées fréquemment par les enfants d'origine vietnamienne. Ces difficultés viennent d'interférences aux niveaux de la phonologie, de la morpho-syntaxe, de la sémantique et d'habitudes socio-culturelles dans l'utilisation de la langue. Pour chacune des interférences, les auteurs fournissent des exemples de faits observés, suggèrent une interprétation ainsi que des moyens de faciliter l'apprentissage.

Type de document : d

L' ACQUISITION DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE PAR LES ÉLÈVES D'ORIGINE VIETNAMIENNE



Madeleine Samson
Alain Viau

CECM
LA COMMISSION DES ÉCOLES CATHOLIQUES DE MONTRÉAL

9070239

L'ACQUISITION DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE PAR LES ÉLÈVES D'ORIGINE VIETNAMIENNE

Interférence de la langue maternelle sur la langue seconde

Madeleine Samson
Alain Viau
Orthophonistes

Page couverture: Liliane Bedey

© La Commission des écoles catholiques
de Montréal

Direction générale

Bureau de ressources
en développement pédagogique
et en consultation personnelle

ISBN 2-920766-39-2

Dépôt légal - 3e trimestre 1987
Bibliothèque nationale du Québec

Remerciements

Nous tenons à remercier Monsieur Raymond VINCELETTE, ex-directeur pédagogique régional du Regroupement 2 à la Région Ouest de la C.É.C.M., qui a su, en 1984, reconnaître la pertinence de ce projet et a fait tout ce qui était en son pouvoir pour rendre ce projet effectif, de même que Madame Ginette GENTY, actuelle directrice pédagogique régionale au Regroupement 2 de la Région Ouest, pour avoir favorisé la poursuite du projet et pour avoir mis à notre disposition les excellents services d'une de ses secrétaires, Madame Thérèse POLIQUIN.

L'accueil et la collaboration de Monsieur Pierre LAMOTHE, directeur de l'école St-Pascal-Baylon et de Monsieur Jean-Paul ROSS, directeur de l'école Lambert-Closse, ainsi que les informations qu'ont bien voulu partager avec nous les enseignants de ces écoles, et, bien sûr, les élèves d'origine vietnamienne qui ont collaboré à la présente recherche, nous ont été d'une aide précieuse, une aide sans laquelle le présent document n'aurait pu voir le jour.

Enfin, Madame Guylène COLPRON, orthophoniste d'expérience au secteur de l'Accueil et des Communautés Culturelles à la C.É.C.M., nous a accordé un appui majeur tant par ses critiques éclairées que par la documentation qu'elle a mise à notre disposition.

Table des matières

Introduction 1

Chapitre 1
L'acquisition d'une langue seconde: généralités 7

1. Les conditions de base de l'acquisition d'une langue. 9
2. Facteurs influençant l'acquisition d'une langue seconde. 10
3. Généralités sur le processus d'acquisition d'une langue seconde. 11

Chapitre 2
Les interférences au niveau de la phonologie 15

1. L'omission ou l'atténuation de la consonne finale. 21
2. La réduction des groupes consonantiques. 22
3. La confusion entre le son 'p' et le son 'b'. 22
4. Le remplacement de 'ch' par 's' et de 'j' par 'z'. 23

Chapitre 3
Les interférences au niveau de la morpho-syntaxe 27

1. L'omission du sujet. 31
2. L'omission du complément du verbe. 33
3. L'omission du sujet ou du complément du verbe. 35
4. L'omission de prépositions. 36
5. L'absence de conjugaison des verbes. 38
6. Le genre erroné de l'article et de l'adjectif. 39

Chapitre 4

Les particularités au niveau de la sémantique 45

1. L'imprécision sémantique. 48
2. La substitution par voisinage sémantique. 50

Chapitre 5

Les interférences au niveau de l'utilisation 53

1. L'utilisation du mot "oui". 56
2. Peu de demandes d'information adressées à l'adulte. 57
3. Peu de discours à caractère argumentatif en groupe. 58
4. Des comportements non verbaux assimilés à tort à de la timidité. 59

Conclusion 63

A propos de l'interférence. 65

Du sentiment de compétence communicative. 67

Annexe 69

Références 73

INTRODUCTION

Depuis 1975, plusieurs milliers de familles vietnamiennes chassées de leur pays par la guerre, ont immigré au Québec. Depuis l'adoption de la loi 101, leurs enfants sont inscrits dans les écoles francophones du Québec et par conséquent, doivent acquérir la langue en usage dans ces écoles. La connaissance du français devient à la fois un apprentissage en soi et l'outil indispensable pour faire les autres acquisitions académiques.

A son arrivée à l'école, l'élève d'origine vietnamienne peut difficilement communiquer en français. Au fil des ans, sa maîtrise du français langue seconde se construit au fur et à mesure de ses contacts avec différents locuteurs francophones, dans des situations variées.

Au début de l'acquisition du français langue seconde par l'élève d'origine vietnamienne, les interactions verbales entre l'élève et les intervenants scolaires ne parlant pas, eux, le vietnamien, sont nécessairement limitées, voire entravées. C'est dans le but de faciliter ces échanges et d'aider l'enseignant dans sa tâche que le présent document a été conçu, car il décrit quelques zones d'interférence entre la langue et la culture vietnamiennes et la langue et la culture québécoises.

A notre avis, l'identification de zones d'interférence et l'analyse du fonctionnement des différents types d'interférence permettront aux divers intervenants du milieu scolaire de mieux aider l'élève d'origine vietnamienne à poursuivre son acquisition du français langue seconde, tout en réalisant ses autres apprentissages. Comme ces intervenants pourront identifier des caractéristiques propres et/ou communes aux deux langues et aux deux cultures, ils seront mieux à même de doser leurs exigences envers l'élève par rapport à des objectifs spécifiques d'apprentissage.

Réalisation de l'étude

Les données qui figurent au document proviennent de différentes sources: de l'analyse du discours d'élèves d'origine vietnamienne en acquisition du français langue seconde, d'échanges avec des enseignants en contact avec des élèves d'origine vietnamienne, de consultations auprès d'adultes d'origine vietnamienne, d'ouvrages sur la langue vietnamienne et de notre expérience personnelle.

Notre étude repose sur l'observation de sept élèves d'origine vietnamienne provenant de deux écoles à forte concentration multi-ethnique de la Région Ouest de la C.É.C.M.. Aucun de ces élèves ne parlait français à son arrivée au Québec, tous s'expriment en vietnamien lorsqu'ils sont en famille.

Parmi ces élèves, deux terminaient leur séjour en classe d'Accueil, l'un y ayant fait sa première année, l'autre, sa deuxième année. Ils apprennaient donc le français depuis dix mois.

Deux autres ayant fait, l'un la quatrième année, l'autre la cinquième année, terminaient en 1984 la cinquième et la sixième année en classe Post-Accueil. Ils étaient en acquisition du français depuis un an et dix mois.

Les trois derniers apprennaient le français depuis deux ans et dix mois. Deux de ceux-ci terminaient la deuxième année en classe régulière et l'autre, la cinquième en classe régulière.

Chacun de ces élèves a été rencontré à deux ou trois reprises en mai et juin 1984. Lors de ces entrevues, les thèmes de conversation ont varié de la prise de contact et de thèmes proches de l'élève à l'interaction verbale en cours d'activité, en passant par le récit à partir d'une histoire en images.

Les enregistrements de ces entrevues ont été transcrits pour permettre ensuite le relevé, la classification puis l'analyse des erreurs langagières de ces élèves en français.

Parallèlement, nous avons tenté d'établir les structures, le fonctionnement et les règles d'utilisation de la langue d'origine de ces élèves, à partir de grammaires du vietnamien oral et de commentaires venant de locuteurs d'origine vietnamienne, enfants et adultes.

Par la suite, des échanges avec cinq enseignants d'expérience ont permis de tracer les grandes lignes des comportements communicatifs de l'élève d'origine vietnamienne en acquisition du francais langue seconde, en milieu scolaire.

Cette étude, toute documentée qu'elle soit, ne prétend pas être exhaustive et encore moins dresser un portrait-robot de l'apprenant d'origine vietnamienne. Au contraire, que ce soit en raison du nombre restreint de sujets observés ou de tout autre contrainte inhérente à ce genre d'analyse, il est impossible de généraliser l'ensemble des observations faites, à tout élève d'origine vietnamienne en acquisition du français langue seconde. A l'évidence, il y a une différence entre un relevé de caractéristiques langagières d'un groupe d'apprenants et le comportement de communication d'un apprenant pris isolément.

Par conséquent, ces pistes d'observation ne constituent en rien des faits obligatoires auxquels se conforme tout élève d'origine vietnamienne. D'une part, les faits observés ne seront pas nécessairement tous présents chez tout apprenant d'origine vietnamienne. D'autre part, il ne faudra pas s'étonner de constater, chez un apprenant particulier, des comportements langagiers qui ne figurent pas au document; les limites de l'étude obligent à sélectionner l'information. Ainsi, nous avons retenu parmi les comportements les plus susceptibles de nuire à l'interaction verbale, ceux qui sont fréquents chez un même sujet et qui apparaissent chez plusieurs élèves d'origine vietnamienne.

La sélection de ces comportements langagiers s'appuie sur une conception de l'acquisition d'une langue seconde dont les grandes lignes sont présentées au premier chapitre de ce document. La capacité de bien communiquer en langue maternelle facilite l'appropriation de la langue seconde, surtout quand les deux systèmes socio-linguistiques partagent un grand nombre de caractéristiques. Tel n'est pas le cas pour le français et le vietnamien. Les différences entre les deux systèmes socio-linguistiques occasionnent des erreurs en français langue seconde. Ces erreurs se situent à divers niveaux - phonologique, morpho-syntaxique, sémantique, utilisation verbale et non verbale - chacun de ces niveaux fera l'objet d'un chapitre. Chaque type d'erreur est présenté sous la forme d'un fait observé, puis d'une interprétation suggérée, enfin, certains moyens d'aider sont offerts à l'intervenant qui veut faciliter l'acquisition du français langue seconde chez l'apprenant.

CHAPITRE 1

L'ACQUISITION D'UNE LANGUE SECONDE: GÉNÉRALITÉS

L'ACQUISITION D'UNE LANGUE SECONDE: GÉNÉRALITÉS

Ce document abordera le phénomène de l'interférence en mettant en relation le vietnamien, langue maternelle, et le français, langue seconde. Ce phénomène de l'interférence de la langue maternelle fait partie intégrante du processus normal d'acquisition d'une langue seconde. C'est en l'occurence une des particularités de l'acquisition d'une langue seconde par rapport à l'acquisition de la langue maternelle: la langue maternelle se développe en soi, sans prendre appui sur un code linguistique antérieur alors que la langue seconde bénéficie, elle, des acquis réalisés en langue maternelle.

Ainsi, l'acquisition de la langue seconde peut être mise en parallèle avec celle de la langue maternelle. Certaines caractéristiques les rapprochent, d'autres les distinguent. Notre attention se portera d'abord sur les conditions de base de l'acquisition d'une langue quelle qu'elle soit, pour dégager par la suite les facteurs qui influencent tout particulièrement l'acquisition d'une langue seconde. Enfin, nous énoncerons quelques généralités concernant l'acquisition d'une langue seconde.

1. Les conditions de base de l'acquisition d'une langue.

Lorsque le tout jeune enfant énonce ses premiers mots significatifs et ses premières phrases, chacun s'émerveille sans pouvoir vraiment préciser ce qui, chez cet enfant et dans son environnement, a favorisé cet apprentissage. Pourtant, la motivation à communiquer et l'aptitude à apprendre un mode verbal de communication commencent à se dessiner dès la naisssance. L'enfant débute sa vie avec des dispositions intellectuelles, des capacités sensorielles (notamment au niveau auditif) et émotives, et des caractéristiques physiques qui, déjà, agissent sur son propre développement et sur son environnement.

Progressivement, les expériences favorisent à divers degrés l'épanouissement des potentialités de l'enfant et suscitent chez lui un désir grandissant d'interagir avec les individus qui l'entourent.

L'ACQUISITION D'UNE LANGUE SECONDE: GÉNÉRALITÉS

Ce document abordera le phénomène de l'interférence en mettant en relation le vietnamien, langue maternelle, et le français, langue seconde. Ce phénomène de l'interférence de la langue maternelle fait partie intégrante du processus normal d'acquisition d'une langue seconde. C'est en l'occurence une des particularités de l'acquisition d'une langue seconde par rapport à l'acquisition de la langue maternelle: la langue maternelle se développe en soi, sans prendre appui sur un code linguistique antérieur alors que la langue seconde bénéficie, elle, des acquis réalisés en langue maternelle.

Ainsi, l'acquisition de la langue seconde peut être mise en parallèle avec celle de la langue maternelle. Certaines caractéristiques les rapprochent, d'autres les distinguent. Notre attention se portera d'abord sur les conditions de base de l'acquisition d'une langue quelle qu'elle soit, pour dégager par la suite les facteurs qui influencent tout particulièrement l'acquisition d'une langue seconde. Enfin, nous énoncerons quelques généralités concernant l'acquisition d'une langue seconde.

1. Les conditions de base de l'acquisition d'une langue.

Lorsque le tout jeune enfant énonce ses premiers mots significatifs et ses premières phrases, chacun s'émerveille sans pouvoir vraiment préciser ce qui, chez cet enfant et dans son environnement, a favorisé cet apprentissage. Pourtant, la motivation à communiquer et l'aptitude à apprendre un mode verbal de communication commencent à se dessiner dès la naisssance. L'enfant débute sa vie avec des dispositions intellectuelles, des capacités sensorielles (notamment au niveau auditif) et émotives, et des caractéristiques physiques qui, déjà, agissent sur son propre développement et sur son environnement.

Progressivement, les expériences favorisent à divers degrés l'épanouissement des potentialités de l'enfant et suscitent chez lui un désir grandissant d'interagir avec les individus qui l'entourent.

De non verbal, son mode de communication devient verbal, en conformité avec le code linguistique en usage dans son milieu de vie. L'enfant apprend à communiquer dans sa langue maternelle compte tenu de ses aptitudes intellectuelles, sensorielles, émotives et physiques pourvu qu'il ait développé le désir d'entrer en relation avec les personnes significatives de son environnement. Par la suite, le développement verbal se poursuit à des rythmes divers et à différents degrés.

Les mêmes conditions agissent sur l'acquisition d'une langue seconde. La motivation à communiquer dans la langue seconde apparaît fondamentale de même que sont de premier ordre les aptitudes intellectuelles, sensorielles, émotives et physiques.

2. Facteurs influençant l'acquisition d'une langue seconde.

Le désir de communiquer avec son environnement, les aptitudes personnelles de l'individu et la variété de ses expériences de communication influencent l'acquisition d'une langue, qu'elle soit maternelle ou seconde. Il y a fort à parier qu'un locuteur qui a du mal à s'exprimer dans sa langue maternelle présente aussi quelques difficultés à apprendre une langue seconde: les mêmes facteurs nuisent à l'acquisition de l'une ou l'autre langue.

Dans nos écoles, l'expérience démontre que d'autres facteurs interviennent sur le rythme d'apprentissage du français langue seconde, notamment la capacité d'adaptation de l'apprenant immigrant à son nouveau milieu social et scolaire, son âge et son degré scolaire.

Si l'on considère le degré scolaire, on constate que le niveau de langue nécessaire pour s'intégrer à une classe régulière de 2e année diffère du niveau de langue en usage dans la classe de 6e année ou encore au secondaire. En 6e année par exemple, un discours plus abondant et nuancé est exigé, les textes sont plus longs et plus élaborés. Ainsi, le nouvel apprenant se voit obligé de prendre les bouchées

doubles. Il doit à la fois acquérir des rudiments de français et, en même temps, apprendre les nuances formelles, les exceptions, les dérivations et autres particularités de la langue pour ensuite comprendre et utiliser cette langue comme tout autre élève...francophone!

L'âge de l'apprenant influence aussi d'une certaine manière le passage à la classe régulière et l'acquisition du français langue seconde. Cette fois-ci, c'est le comportement même de l'apprenant qui semble en cause. En effet, on observe que l'élève plus âgé réagit davantage à son incompétence linguistique dans la langue seconde. Il paraît plus sensible à ses erreurs et aux remarques sur celles-ci. L'un aura tendance à se fermer sur lui-même, un autre, au contraire, acceptera mal l'isolement auquel il se trouve confiné. On soupçonne que l'élève allophone plus âgé est plus à même de voir qu'il ne peut pas faire valoir à sa juste mesure le bagage de connaissances et d'expériences dont il dispose déjà. Il est vexé de dire moins que ce qu'il voudrait exprimer, de ne pas bien comprendre et de ne pas être compris.

Enfin, on doit se rendre à l'évidence qu'au moment de son arrivée à l'école de son quartier, l'élève non francophone doit non seulement poursuivre son acquisition du français au point où il en est à ce moment de son apprentissage, mais en plus, il doit s'intégrer à un milieu scolaire dont les méthodes pédagogiques, les savoirs de base et les rapports sociaux sont parfois très différents par rapport à ce qu'il a déjà connu. Dans cette perspective, le milieu scolaire - personnel enseignant et non enseignant, élèves et parents - jouent un rôle de premier plan pour faciliter le contact de l'apprenant immigrant avec son nouveau milieu, en démontrant une ouverture d'esprit, de la souplesse, une grande capacité d'adaptation et beaucoup de respect.

3. Généralités sur le processus d'acquisition d'une langue seconde.

Il est peu habituel que la langue maternelle et la langue seconde soient apprises simultanément comme elles le sont, par exemple, dans une famille où les

deux parents sont de langue maternelle différente. Dans la majorité des cas, l'acquisition de la langue maternelle précède celle de la langue seconde et, le plus souvent lui sert d'appui.

Au début de l'acquisition d'une langue seconde, l'apprenant utilise les règles de sa langue maternelle pour produire des énoncés dans la langue seconde. Cette opération appelée **transfert** semble faire partie intégrante des processus d'acquisition d'une langue seconde et pour cause.

Le transfert permet à l'apprenant de tirer parti au maximum de ses acquis et des points communs aux deux systèmes linguistiques. Ainsi, le transfert passe inaperçu et paraît profitable en autant qu'il y ait similitude entre les règles et structures de la langue maternelle et celles de la langue seconde. Par contre, lorsque ces règles et structures sont différentes dans l'une et l'autre langue, le transfert engendre des énoncés erronés et par le fait même nuit à l'échange verbal: il y a alors **interférence** de la langue maternelle sur la langue seconde. Les erreurs langagières provenant de l'interférence peuvent gêner la communication mais ne rendent pas nécessairement l'énoncé incompréhensible pour l'interlocuteur. Elles nécessitent toutefois de la part de ce dernier un effort d'attention et d'adaptation particulièrement exigeant quand l'apprenant se trouve au tout début de son acquisition de la langue seconde.

Les erreurs langagières liées à l'interférence de la langue maternelle, plus fréquentes et variées au début diminuent par la suite jusqu'à pratiquement disparaître après trois années d'acquisition de la langue seconde. Généralement, les erreurs qui persistent après ce temps proviennent moins de l'interférence que du niveau de développement de l'habileté à communiquer dans la langue seconde.

Lors de l'acquisition de la langue seconde, certaines erreurs notées dans le discours de l'apprenant se rapprochent d'une certaine façon des modifications évolutives du jeune enfant en acquisition de sa langue maternelle. En effet, tout au long du développement du langage, l'enfant construit progressivement la grammaire de sa langue maternelle en ayant recours à des opérations linguistiques diverses.

Il en résulte des erreurs d'utilisation et de construction qui disparaissent en cours de développement grâce aux interactions avec des locuteurs expérimentés. Ces opérations ne prennent pas toutes la même forme, ni la même importance, d'un enfant à l'autre, à un moment ou l'autre de leur développement langagier. Il existe une grande variabilité inter-individuelle qui interdit toute généralisation. L'apprenant de langue seconde peut également utiliser des opérations similaires en vue de s'approprier la grammaire de la langue seconde. Les erreurs qui découlent alors de ces opérations ne sont plus liées à la langue maternelle de celui-ci, mais plutôt à ses tentatives pour développer la langue seconde.

Autrement dit, l'apprenant d'une langue seconde emploie à la fois une stratégie basée sur le développement de la langue et une stratégie basée sur le transfert des règles et structures de sa langue maternelle. Il n'est pas toujours possible de distinguer l'erreur liée à l'interférence de celle liée au développement. Ce qui importe avant tout c'est de bien voir leur caractère systématique et constructif. Ces erreurs ne sont pas produites au hasard: elles obéissent à des règles précises qu'il est possible d'identifier.

Les pages qui suivent concernent l'acquisition du français langue seconde par l'élève d'origine vietnamienne. En supposant d'emblée que cet élève maîtrise bien sa langue maternelle, on se préoccupera des erreurs langagières occasionnées par l'interférence des règles et structures de la langue vietnamienne sur le français. Ces erreurs apparaissent surtout durant les toutes premières années d'acquisition du français langue seconde, c'est-à-dire au moment où l'apprenant se réfère à sa langue maternelle pour organiser la nouvelle langue. Elles peuvent parfois se produire en même temps, voire se confondre avec des erreurs liées à une stratégie de développement; quoi qu'il en soit, elles affectent l'intelligibilité du discours et les apprentissages de l'élève vietnamien. Ces erreurs disparaissent au fur et à mesure des progrès de l'apprenant et de ses contacts, nombreux et variés, avec des interlocuteurs francophones. Il n'en demeure pas moins qu'une meilleure connaissance des processus d'acquisition du français par les élèves vietnamiens

aidera l'enseignant ou tout autre intervenant scolaire à mieux comprendre l'apprenant d'origine vietnamienne et à doser ses exigences envers lui.

CHAPITRE 2

LES INTERFÉRENCES AU NIVEAU DE LA PHONOLOGIE

LES INTERFÉRENCES AU NIVEAU DE LA PHONOLOGIE

Le système des sons de deux langues comme le français et le vietnamien paraît à première vue bien différent. Le vietnamien est une langue à tons et utilise ainsi de quatre à six tons, selon le dialecte, pour distinguer des mots dont la forme, par ailleurs, est similaire. Par exemple, la syllabe "ma" accompagnée d'un ton bas et descendant signifie "mais"; d'un ton haut et montant, "mère"; d'un ton bas, descendant puis montant, "semis de riz"; d'un ton moyen, ni montant, ni descendant, "fantôme".

Par contre, cette langue se compose aussi de sons à l'aide desquels les mots sont formés. La majorité de ces sons ressemble à ceux de la langue française ce qui, par conséquent, permet à l'apprenant d'origine vietnamienne de se servir des sons de sa langue maternelle pour appuyer son acquisition du français. Jusqu'ici, il y a peu de source d'erreur pour l'élève d'origine vietnamienne; les distinctions par le ton ne peuvent être transposées en français, d'une part, et, d'autre part, les sons d'une langue ne diffèrent guère des sons de l'autre langue. Il n'y a pas d'interférence lorsque le transfert ne peut se faire de la langue maternelle à la langue seconde. Il n'y a pas non plus d'interférence, ni d'erreur, lorsque les deux langues partagent une même régle ou une même structure.

En fait, l'interférence de la langue vietnamienne sur l'acquisition du français se situe davantage au niveau de la façon de combiner les sons. Il existe en français des agencements de sons qui n'apparaissent pas ou qui sont prononcés différemment en vietnamien. La difficulté ne réside pas dans l'articulation des sons en soi mais plutôt dans l'application de règles organisant ces sons entre eux. L'élève d'origine vietnamienne peut avoir recours aux règles de sa langue maternelle pour organiser les sons en langue française; si ces règles se ressemblent, le procédé est avantageux parce qu'il facilite l'acquisition de la langue seconde, sinon, les modifications au niveau de la combinaison des sons occasionnent des erreurs langagières en langue seconde.

Plusieurs erreurs peuvent ainsi survenir mais nous ne retiendrons que celles relevées chez plusieurs élèves d'origine vietnamienne, de façon fréquente et persistante.

A divers degrés, ces erreurs affectent la compréhension du message par l'interlocuteur francophone, soit parce que l'interlocuteur n'y reconnaît plus une forme verbale française, soit parce qu'il y voit une confusion entre deux ou plusieurs mots français.

TABLE COMPARATIVE DES SONS DU FRANÇAIS ET DU VIETNAMIEN

VOYELLES

Sons du Français	Sons du Vietnamien	Graphies vietnamiennes
i	i	i, y
u	–	–
é	é	ê
è	è	e
a	a	a
–	ă	ă
eu	eu	â, o
e	–	–
–	ư	ư
ou	ou	u
o	o	o, ô
in	–	–
an	–	–
on	–	–
un	–	–
i ex: rien	i	i, y
u ex: lu	–	–
ou ex: ou	ou	u, o

* la barre indique que le son correspondant n'existe pas dans cette langue

TABLE COMPARATIVE DES SONS DU FRANÇAIS ET DU VIETNAMIEN

CONSONNES

Sons du Français	Sons du Vietnamien	Graphies vietnamiennes
p	p	p (à la fin du mot)
b	b	b (au début du mot)
t	t	t
d	d	đ
k	k	c, k, q
g	g	g, gh
–	k^h	kh
s	s	s
z	z	d, gi (au Nord)
f	f	ph
v	v	v
ch	–	–
j	j	d, gi (au Sud)
m	m	m
n	n	n
gn	gn	nh
ng	ng	ng, n gh
l	l	l
r	r	r
h	h	h
–	t^h	th
–	t^r	tr
–	t^{ch}	ch
–	x	x

1. L'omission ou l'atténuation de la consonne finale.

Fait observé. La consonne située en fin de mot n'est pas ou peu prononcée. Ainsi au lieu d'entendre "syllabe", nous entendons "sylla"; "demande", "deman"; "bague", "ba"; "girafe", "gira"; "lève", lè"; "classe", "cla"; "chose", "cho"; "rouge", "rou"; "dimanche", "diman"; "jour", "jou"; "canal", "cana".

Le même phénomène d'omission de la consonne finale se produit pour la consonne finale de syllabe à l'intérieur même du mot. Ainsi, le mot "argent" devient "agent" à cause de l'omission de "R" à la fin de la syllabe "ar" ; le mot "castor" devient "cator", "balcon" devient "bacon".

Interprétation suggérée. En vietnamien, les consonnes 'b', 'd', 'g', 'f', 'v', 's', 'z', 'r', et 'l' ne peuvent occuper la position finale du mot. L'élève d'origine vietnamienne qui transfère cette restriction à la langue française modifie la forme du mot. Une telle modification engendre soit la création d'un mot nouveau - par exemple, "classe" qui devient "cla", "castor" qui devient "cator" - soit une confusion avec un autre mot français, par exemple, "rouge" qui devient "roue".

Par ailleurs, les consonnes 'p', 't', 'k', 'm', 'n', 'gn' et 'ng' peuvent occuper la position finale de mot en vietnamien. Dans cette position, toutefois, leur prononciation se trouve atténuée, ce qui peut expliquer qu'en français, suite au transfert de cette règle, ces consonnes deviennent moins perceptibles pour l'interlocuteur francophone.

Moyen d'aider. Il est possible d'aider l'élève d'origine vietnamienne à prononcer les consonnes situées en fin de mot en accentuant soi-même davantage la consonne finale ou en prononçant si nécessaire, le 'e' habituellement muet, à la fin du mot, par exemple, dire "attach" ou encore "attache". Cette accentuation de la consonne finale, exagérée mais nécessaire au début, deviendra progressivement superflue.

Une façon d'aider l'élève d'origine vietnamienne à prononcer la consonne située en fin de syllabe, consiste à séparer légèrement cette syllabe de la syllabe suivante en allongeant soi-même la consonne omise - par exemple, dire " ar-gent", "cas-tor", "bal-con".

2. La réduction des groupes consonantiques.

Fait observé: L'élève d'origine vietnamienne ne prononce qu'une des deux consonnes d'un groupe de consonnes. Ainsi, au lieu d'entendre "français", nous entendons "fançais"; au lieu de "trois", "tois"; au lieu de "grandi", "gandi"; au lieu de "croix", "coix"; au lieu de "prend", "pend"; au lieu de "plage", "page".

Interprétation suggérée: En vietnamien, il n'existe pas de groupe de consonnes. Cette restriction transférée au français a pour effet de réduire le groupe de consonnes à l'une ou l'autre des consonnes qui le compose.

Moyen d'aider: Pour aider l'élève d'origine vietnamienne à prononcer les deux consonnes de groupes de consonnes tel que "bl", "br" ou "cr" il apparait nécessaire d'ajouter entre les deux consonnes, la même voyelle que celle qui suit le groupe consonantique - par exemple, dire "**ba**n**la**nc" pour "blanc, "ar-**be**re" pour "arbre", "cu**ru**che" pour "cruche" - ce procédé facilitant au début de l'acquisition du français, ne persiste généralement pas longtemps une fois intégrée la règle de combinaison de deux consonnes.

3. La confusion entre le son 'p' et le son 'b'.

Fait observé: L'élève d'origine vietnamienne en acquisition du français langue seconde prononce "**b**oubelle" au lieu de "**p**oubelle", "**b**as" au lieu de "**p**as" et "ro**p**e" au lieu de "ro**b**e", "tu**p**e" au lieu de "tu**b**e".

Interprétation suggérée. En vietnamien, le son 'b' n'apparaît qu'au début du mot et le son 'p' qu'à la fin du mot. Ainsi dans cette langue, les sons 'p' et 'b' existent mais ne sont pas distingués alors qu'en français, ces deux sons se distinguent et leur opposition permet de transmettre des sens différents - par exemple, les mots "pain" et "bain", "peur" et "beurre".

Il faut bien voir qu'il peut être aussi difficile pour l'élève d'origine vietnamienne de distinguer deux sons que sa langue maternelle confond, qu'il est malaisé pour un québécois d'entendre la différence entre le son "i" du mot "vie" et le son 'i' du mot "vite". En fait, le locuteur ne perçoit généralement que les différences qui produisent un effet sur le sens.

Moyen d'aider: Cette confusion qui se répercute évidemment sur le français écrit n'apparaît pas simple à modifier. Chose certaine, les multiples répétitions du même mot aident peu et indisposent l'apprenant. Il apparaît plus profitable d'utiliser les confusions de sens engendrées par la confusion des deux sons, au moment où elles se produisent, pour motiver l'élève à provoquer la distinction qui conférera le sens désiré à son énoncé: par exemple s'il dit "J'ai besoin du blanc!" alors qu'il veut dire "J'ai besoin du plan!". Mais encore là, le procédé n'a pas toujours l'impact escompté, surtout au début de l'acquisition, parce que l'apprenant du français langue seconde ne dispose pas encore d'un vocabulaire suffisamment étendu pour vraiment

comprendre ce qui occasionne la confusion de sens. Il ne connaît pas nécessairement les deux termes en opposition, par exemple "plan" "et "blanc". Il convient donc d'y avoir recours dans les cas de termes assez usuels, par exemple "pain" et "bain".

4. Le remplacement de 'ch' par 's' et de 'j' par 'z'.

Fait observé: L'élève d'origine vietnamienne dit "**s**apeau" au lieu de "**ch**apeau", "mou**sse**" au lieu de "mou**che**" et "**z**oo" au lieu de "**j**oue", "étaze" au lieu de "étage".

Interprétation suggérée. Les sons 'ch' et 'j' n'existent pas en vietnamien. En français, l'élève d'origine vietnamienne remplace ces sons par les sons du vietnamien leur ressemblant le plus, soit 's' et 'z', respectivement.

Moyen d'aider: Pour aider l'apprenant vietnamien à reconnaître puis à produire [illegible], il est nécessaire, au début du moins, de dire les mots en séparant les syllabes et en allongeant légèrement ces sons, par exemple, "bon-jour", "Mi-chel". À l'occasion, les confusions de sens peuvent servir à faire prendre conscience de la nécessité de bien distinguer les sons, car, comme tout locuteur, l'apprenant du français langue seconde parle pour transmettre un message qui serve bien ses intentions et qui soit compris. Rappelons que les mots dans lesquels les deux sons confondus se retrouvent, risquent de poser plus de difficultés - par exemple, "sèche", "moustache", "chasse".

Les quatre types d'erreurs décrits précédemment sont ceux qui apparaissent le plus souvent et le plus régulièrement chez le plus grand nombre d'élèves d'origine vietnamienne. Cette liste ne se veut pas exhaustive et omet volontairement d'autres types d'erreurs comme l'absence de liaison, l'omission de l'élision et d'autres remplacements d'un son par un autre son. Ces erreurs ne relèvent pas d'une difficulté à prononcer les sons comme tel, mais à l'interférence du système phonologique vietnamien sur le système phonologique français. Ces erreurs ont un impact sur la communication parce qu'elles modifient la forme des mots, engendrent des confusions de sens et, somme toute, rendent le discours de l'apprenant moins facile à comprendre.

Elles ont d'autant plus de conséquences lorsqu'elles sont nombreuses dans un même énoncé et que l'échange verbal porte sur des évènements non partagés par les interlocuteurs, ou sur des actions ou objets non reliés au contexte de l'interaction verbale; en de telles circonstances, l'interlocuteur, tout collaborant qu'il soit, n'arrive pas toujours à compenser et à outre-passer les erreurs de l'apprenant.

PRINCIPALES INTERFÉRENCES AU NIVEAU PHONOLOGIQUE

1. La consonne finale n'est pas ou est peu prononcée:
   Par exemple, le mot "girafe" devient "gira".

2. Dans un groupe consonnantique, une seule des consonnes est prononcée:
   Par exemple, le mot "proie" devient "poie".

3. Le son "p" en début de mot est prononcé "b" et le son "b" en fin de mot est prononcé "p":
   Par exemple, le mot "pouce" devient "bouce"; le mot "tube" devient "tupe".

4. Le son "ch" est remplacé par "s" et "j" par "z":
   Par exemple, le mot "mouche" devient "mousse"; le mot "joue" devient "zoue".

CHAPITRE 3

LES INTERFÉRENCES AU NIVEAU DE LA MORPHO-SYNTAXE

LES INTERFÉRENCES AU NIVEAU DE LA MORPHO-SYNTAXE

À son arrivée à l'école, l'élève d'origine vietnamienne sait s'exprimer dans sa langue maternelle. C'est là une prémisse que l'on doit poser ici puisque le présent document ne veut traiter que de l'acquisition "normale" du français langue seconde. Cet élève sait manier le code linguistique de sa langue pour communiquer sa pensée, transmettre diverses intentions et participer à une interaction verbale. Non seulement il se sert des sons de sa langue maternelle, comme on l'a vu au chapitre précédent, mais en plus, et surtout, il a progressivement appris à former et à organiser les mots entre eux de façon à transmettre le sens désiré, compte tenu du contexte de l'échange et des règles socio-linguistiques de son milieu d'origine.

Ainsi, l'apprenant du français langue seconde dispose d'un cadre de référence pour acquérir la morpho-syntaxe du français, c'est-à-dire les règles de formation et d'organisation des mots dans la phrase. Il sait construire un énoncé dans sa langue maternelle et utilise ces connaissances pour acquérir la langue seconde. Au début de son acquisition du français, il peut transposer les contraintes linguistiques et les usages grâce auxquels il a pu bien traduire sa pensée jusqu'à ce jour. Ce transfert apparaît fort utile puisqu'il fournit une balise permettant d'organiser plusieurs éléments informatifs au sein d'un même énoncé. Toutefois les règles de la langue maternelle ne coïncident pas toujours avec celles de la langue seconde. Alors, le transfert devient une interférence, donc une source d'erreur au niveau morpho-syntaxique, de la même manière qu'on a pu le constater au niveau phonologique.

Évidemment, les erreurs morpho-syntaxiques relevées dans le discours de l'apprenant d'origine vietnamienne ne s'expliquent pas toutes par l'interférence de sa langue maternelle sur l'acquisition du français. Rappelons-le, l'apprenant d'une langue seconde développe deux stratégies: l'une basée sur le transfert des règles et structures de sa langue maternelle, l'autre, basée sur le développement de la langue seconde comme tel. Ainsi peut-on relever des modifications évolutives liées au processus même de développement de la langue que l'élève d'origine vietnamienne

partage avec tout apprenant et avec l'enfant en acquisition de sa langue maternelle.

Nous ne retiendrons ici que les erreurs morpho syntaxiques en français, liées à l'interférence de la langue vietnamienne. Parmi ces interférences, seules figurent celles qui sont fréquentes chez un même apprenant et qui apparaissent chez plusieurs élèves d'origine vietnamienne en acquisition du français langue seconde.

Avant de traiter des interférences du vietnamien sur l'acquisition de la morpho-syntaxe du français, il paraît nécessaire de fournir quelques informations sur la langue vietnamienne, et ce qui la caractérise par rapport au français. Cette langue se compose de mots généralement d'une seule syllabe, dont la forme est invariable, c'est-à-dire, qu'il n'y a pas d'accord des adjectifs, ni de conjugaison des verbes, ni autre modification de la forme d'un mot.

De plus, le locuteur de cette langue tend à n'exprimer que l'information essentielle; il tient compte de ce qui est connu de l'interlocuteur et de ce qui est facilement déduit par le contexte ou de ce qui a déjà été dit entre les interlocuteurs. Autrement dit le locuteur vietnamien n'exprime pas les informations déjà accessibles à l'interlocuteur. Il en est de même en français, mais à un degré moindre.

Selon toute apparence, la phrase vietnamienne fait corps avec les circonstances dans lesquelles elle est produite; ces circonstances lui servent de complément d'information et de cadre d'interprétation. Ainsi largement tributaire de la situation de communication, la phrase vietnamienne a aussi la particularité de se construire selon deux formes d'enchaînement d'éléments; ces enchaînements influencent, eux aussi, le choix des éléments devant apparaître dans la phrase.

Le premier enchaînement concerne les faits énoncés. Dans le discours vietnamien, les événements se succèdent le plus souvent dans leur ordre chronologique. Selon le second enchaînement, la proposition simple est construite de façon telle que chaque mot précise le sens du terme ou d'un des termes précédents. Par conséquent, tout en exigeant une participation active de celui qui doit interpréter l'énoncé, la construction syntaxique vietnamienne permet au locuteur de négliger

d'exprimer certaines notions.

Ainsi, les notions de temps, de personne, de cause ou de conséquence ne sont pas exprimées lorsqu'elles peuvent être déduites aisément, soit par l'organisation de l'énoncé, soit par le contexte et le savoir partagé par les interlocuteurs. L'énoncé ne dit pas tout et oblige l'interlocuteur à choisir parmi plusieurs [illegible] possibles compte tenu des circonstances.

Par exemple, la phrase

"Toi đi, hắn đi"

(je aller, il aller)

peut signifier,

1. Si je vais, il ira.
2. Lorsque j'irai, il ira.
3. Lorsque je suis allé, il est allé.
4. Chaque fois que j'allais, il allait.
5. Puisque je vais, il ira.
6. Puisque je suis allé, il ira.

(Cadière, 1958, p. 140)

L'élève d'origine vietnamienne semble appliquer cette façon d'organiser l'énoncé au début de son acquisition du français langue seconde. En conséquence, il se trouve à ne pas exprimer des éléments qui lui paraissent évidents et, par le fait même, compte plus qu'il n'est requis habituellement en français sur la collaboration active de celui qui reçoit son message. Cette interférence peut permettre d'expliquer plusieurs erreurs langagières impliquant des catégories et des fonctions grammaticales diverses.

1. L'omission du sujet.

Fait observé: Le sujet du verbe n'est pas toujours exprimé.

Par exemple, - "Son père téléphone et (il) s'en aller voiture, (il) assis dans v[illegible] après (il) ouvre la machine et ça marche [illegible]".

- "je regarde la télévision après (je) joue dehors".

- "Parce que il va un autre pays, après (il) est capable (de parler) beaucoup français".

Interprétation suggérée: En vietnamien, lorsque plusieurs verbes dépendent du même sujet, le sujet n'est exprimé qu'une seule fois devant le premier verbe et n'est rappelé par aucun pronom devant les autres verbes. Le sujet, une fois connu, n'est plus exprimé. La même explication vaut aussi dans les cas où l'élève omet le sujet quand il répond à une question de l'adulte. Comme le sujet est déjà exprimé dans la question de l'adulte, l'élève le considère connu et ne l'exprime pas dans sa réponse, comme dans les exemples suivants:

Adulte: "Qu'est-ce que le voleur fait?"

Élève: "(il) coupe mes amis".

.....

Adulte: "Gagnes-tu souvent au ballon?"

Élève : "Parfois (je) gagne".

.....

Adulte: "À quels magasins êtes-vous allés?"

Élève : " (Nous) (sommes) allés aux magasins sur Jean-Talon".

Moyen d'aider: Il est possible d'aider l'apprenant à modifier son énoncé pour mieux répondre aux règles morpho-syntaxiques du français sans pour autant le corriger ou lui fournir une explication grammaticale fastidieuse à chaque fois. Il semble plus utile à l'apprenant et plus respectueux de son statut de locuteur qui veut avant tout communiquer un message, de lui fournir un modèle verbal adéquat tout en poursuivant la conversation. Reprenons ainsi quelques exemples précédents en faisant suivre l'énoncé de l'élève par un modèle qui poursuit l'information fournie par l'élève.

Élève : "Je regarde la télévision après joue dehors".
Adulte: "Moi après l'école, **je** reviens à la maison, **je** lis le journal mais **je** ne regarde pas la télévision avant le souper".

Élève : "Coupe mes amis".
Adulte : "**Il** coupe tes amis et puis après qu'est-ce qui se passe?"

Élève : "Allés aux magasins sur Jean-Talon".
Adulte : "Ah bon! Vous **êtes** allés sur Jean-Talon, **nous, nous** sommes allés sur Côte-des-Neiges, c'est moins loin".

2. L'omission du complément du verbe.

Fait observé: Il arrive que le complément d'objet ne soit pas exprimé dans la phrase. Par exemple:

Élève : "Je lève le ballon, je (le) lancer (à) une autre personne".
Adulte : "Et si l'autre personne n'attrape pas le ballon?"
Élève : "(Si elle) (l') échappe, (alors elle) est mort".

Élève : "Mais tu sais quand on a un bureau, on (le) déco... on le décore beaucoup".

Interprétation suggérée: Dans le premier exemple, celui du ballon, on peut expliquer l'omission du complément de la même façon que l'omission du sujet. L'objet de l'action avait déjà été identifié dans la première proposition, de l'élève et dans la question de l'adulte. En fait, comme dans le cas de l'omission du sujet, l'omission du complément correspond à l'omission d'un pronom. Ainsi l'apprenant vietnamien applique au français l'usage de sa langue maternelle selon lequel on ne redit pas une information que l'on sait connue de l'interlocuteur, restreignant de telle sorte l'utilisation des pronoms.

Toutefois, le second exemple démontre bien que l'apprenant vietnamien arrive lui-même à rendre son énoncé plus conforme aux règles morpho-syntaxiques du français puisqu'il se corrige lui- même.

Moyen d'aider: Le modèle verbal greffé à la conversation paraît ici aussi la façon la plus subtilement stimulante pour l'apprenant.

Par exemple,

Élève: "Je lève le ballon, je lancer une autre personne".

Adulte: " Tu **le** lances. Et si l'autre personne ne l'attrape pas?"

Élève: " Echappe est mort".

Adulte: " **Elle** est morte si elle l'échappe et qu'est-ce que tu fais avec le ballon alors?"

Élève: " Mais tu sais quand on a un bureau, on (le) déco... on le décore beaucoup".

Adulte: " Oui, quand on a un bureau, on **le** décore, on aime **le** décorer si on peut le faire évidemment!"

Dans le cas où l'élève se corrige de lui-même après avoir fait une erreur, il apparaît important de lui offrir une confirmation de son hypothèse en redisant tel quel son énoncé. De cette façon, l'apprenant se voit encouragé dans ses essais et en arrive à construire progressivement sa grammaire du français.

3. L'omission du sujet ou du complément du verbe.

Fait observé: Quand deux propositions sont juxtaposées, il arrive que le complément du verbe de la première proposition, ou le sujet de la seconde, soit omis.

Par exemple: "Lui pousser la madame (elle) tomber."
ou bien,
"Lui pousser (la madame) la madame tomber."

"Quand je attrape le ballon (il) pas tomber, je suis sauvé".
ou bien,
"Quand je attrape (le ballon) le ballon pas tomber je suis sauvé".

Interprétation suggérée: En vietnamien, dans deux propositions juxtaposées, lorsqu'un même mot est complément du verbe qui le précède et sujet du verbe qui le suit, ce mot n'est exprimé qu'une seule fois.

Moyen d'aider: En de tels cas, l'omission du complément ou du sujet rend difficile la compréhension de l'énoncé par l'interlocuteur. Si celui-ci saisit ce que veut dire l'élève grâce, entre autres, aux circonstances ou aux gestes, il peut vérifier s'il a bien compris en reformulant l'énoncé avec une intonation interrogative.

Par exemple:
Élève : "Lui pousser la madame tomber."
Adulte : "Il a poussé la madame et **elle** est tombée?"

Lorsque l'énoncé devient difficile à interpréter, l'interlocuteur peut fort bien poser une question d'éclaircissement. Ainsi, non seulement il démontre de

l'intérêt pour ce qui vient d'être dit, mais en plus, il signale à l'apprenant que, tel qu'il est, son message n'est pas clair et qu'il doit être plus complet.

Élève : "Quand je attrape le ballon pas tomber je suis sauvé".
Adulte : "Bon, tu attrapes le ballon et après, qui ne doit pas tomber, toi ou le ballon?"
Élève : "Le ballon."
Adulte : "Ce que tu me disais c'est: "Si le ballon ne tombe pas, je suis sauvé."
Élève : "Oui. Quand je attrape le ballon, si le ballon tombe pas, je suis sauvé".

4. L'omission de prépositions.

Fait observé. En début d'acquisition surtout, l'apprenant d'origine vietnamienne omet parfois de dire une préposition qu'il est nécessaire d'exprimer en français.

Par exemple,

"L' année prochaine, je monte (en) sixième."

"(Je) joue (avec) des ballons".

"Pis c'est (pour) ça qu'il est fâché".

Interprétation suggérée: Il ne faudrait pas croire que les prépositions, ou encore les conjonctions, les pronoms et autres éléments grammaticaux n'existent pas en vietnamien, au contraire. C'est plutôt que le locuteur vietnamien a le choix de les exprimer, ou non, selon qu'il les juge nécessaires à la compréhension de son énoncé. Par contre, en français, la question d'un tel choix ne se pose aucunement et ces éléments grammaticaux sont obligatoires. Ainsi, l'absence de la préposition peut s'expliquer par l'interférence du vietnamien. Elle peut s'expliquer aussi par la difficulté

que représente la sélection même de la préposition qui convient. Plutôt que de risquer une erreur en optant pour une préposition parmi d'autres, l'apprenant peut éviter la difficulté en omettant tout simplement la préposition.

Moyen d'aider: Le modèle verbal se donne facilement tout en poursuivant la conversation. Parfois on peut même fournir plusieurs exemples de l'utilisation d'une même préposition sans nuire à l'échange.

De plus, lorsque l'apprenant se corrige de lui-même, en un ou plusieurs essais, il est bon de confirmer sa bonne hypothèse, ou de l'aider dans sa démarche d'apprentissage, en redisant son énoncé après lui.

Par exemple,

Élève : "Elle rentre à... chez... dans sa chambre".

Adulte : "Oui, la petite fille entre **dans** la chambre et après qu'est-ce qui arrive?"

Élève : "L'année prochaine, je monte sixième".

Adulte : "Cette année, tu es **en** cinquième, après la cinquième année, tu monteras **en** sixième et puis ensuite tu iras **au** secondaire!"

Élève : "Joue des ballons".

Adulte : "Tu joues **avec** des ballons? Tu joues **avec** plusieurs ballons ou **avec** juste un ballon?"

Élève : "Avec deux ballons. Il faut deux ballons".

5. L'absence de conjugaison des verbes.

Fait observé. Au début de son acquisition du français langue seconde, l'élève d'origine vietnamienne ne conjugue pas les verbes. Il emploie les verbes soit à l'infinitif, soit à l'indicatif présent. De plus, l'accord en genre et en nombre pose souvent problème.

Par exemple,

" Il counr beaucoup, après fatiguer pis lui dormir".
" On parler français avec les anglais".
" Lui prendre les serviettes et lui prendre le fenêtre".
" Les deux est assis sur l'avion".
" Toutes les choses est tombé".

Interprétation suggérée. L'invariabilité de la forme des mots en vietnamien, occasionne , entre autres, des difficultés au niveau des verbes en français. En vietnamien, lorsque l'énoncé doit exprimer la notion de temps, le locuteur le fait au moyen des adverbes. La forme du verbe ne varie pas selon que l'action est passée, présente ou future, pas plus qu'elle ne varie en personne, en genre et en nombre, puisqu'il n'y a pas de règles d'accord entre le verbe et le sujet, tant à l'oral qu'à l'écrit. On peut ainsi s'attendre à des difficultés lors de l'apprentissage des flexions verbales en français, c'est-à-dire les marques du temps, de la personne, du genre et du nombre accompagnant le verbe.

Moyen d'aider. La conjugaison des verbes en français s'apprend progressivement à l'usage; on peut doser les premiers apprentissages en limitant tout au moins les façons d'exprimer la notion de temps pour amener l'apprenant à se préoccuper davantage des marques de personne et de nombre. Ainsi, par exemple, on peut n'employer, au début, que le présent indicatif, le futur sous la forme ("va" + le verbe) et le passé composé.

Le modèle verbal prend toute sa valeur lorsqu'il s'insère dans la conversation et qu'il est offert pour permettre à l'apprenant de mieux faire comprendre son message. Le modèle peut aussi prendre la forme d'une vérification par laquelle l'interlocuteur confronte son interprétation du message à l'intention véritable du locuteur. Ainsi, par exemple,

Élève : "On **parler** français avec les anglais".
Adulte : "Tu **parles** français avec les anglais mais eux ils vous **parlent** en quelle langue?"

Élève : "Lui **prendre** les serviettes et lui prendre le fenêtre".
Adulte : "Lui, il **prend** les serviettes ou bien il **va** les **prendre** plus tard?"
Élève : "Il prend les serviettes aujourd'hui".
Adulte : "Et l'autre, il **prend** la fenêtre?"
Élève : "Non, après".
Adulte : "Lui **prend** les serviettes et après l'autre **va prendre** la fenêtre. Ça ne se fait pas en même temps".

Élève : "Les deux est assis sur l'avion".
Adulte : "Si les deux **sont** assis sur l'avion, il ne pourra pas voler!"

6. Le genre erroné de l'article et de l'adjectif.

Fait observé : L'élève d'origine vietnamienne en acquisition du français langue [illegible] se trompe dans le choix du genre de l'article et de l'adjectif. Par exemple,

"le voiture", "un fille", "une fantôme", "la manteau",
"C'est une grosse lion."
"des yeux ouvertes"

Interprétation suggérée. Le genre sémantique existe en vietnamien pour les formes de vie sexuées. Ainsi, lorsqu'il est nécessaire de spécifier le sexe d'un être, la langue vietnamienne place à côté du nom de la forme de vie, un mot signifiant 'mâle' ou 'femelle'; par exemple, "bò" signifie "bovin", "bò duc" (bovin mâle) signifie "taureau", bò cái" (bovin femelle) signifie "vache". Ces deux mots spécifiant le sexe s'emploient pour les animaux, et d'autres mots sont utilisés pour les êtres humains. Ces particules de catégories ne sont pas des articles comme on les rencontre en français parce qu'ils ne sont présents que lorsqu'il est nécessaire de préciser le sexe de la forme de vie, et parce qu'ils ne se joignent qu'aux noms de formes de vie sexuées. En vietnamien, il n'y a pas d'article.

Si le genre sémantique existe, le genre syntaxique, lui, n'existe pas. Partant, il n'y a pas, par exemple, de modification de la forme de l'adjectif en fonction du genre du nom auquel il se rapporte, comme on le rencontre en français. En vietnamien, la forme des mots demeure invariable.

Ainsi, on peut dire que la langue vietnamienne interfère avec l'acquisition du français quand, au tout début du contact avec le français, l'apprenant omet l'article devant le nom et quand la forme de l'adjectif ne varie pas. Ces interférences disparaissent très rapidement et, très tôt, l'apprenant utilise l'article et essaie d'accorder l'adjectif selon le genre du nom auquel il se rapporte. Il se glisse alors des erreurs qui, somme toute, se retrouvent chez tout apprenant du français langue seconde: le plus souvent, la source de l'erreur n'est pas l'accord, mais plutôt le genre du nom et surtout le fait qu'il n'est déterminé par aucune règle linguistique.

L'apprenant se trouve dans l'obligation de mémoriser le genre de chaque nom qu'il apprend, suite à quoi, il peut choisir l'article adéquat et bien accorder l'adjectif. Le genre de tout nouveau mot doit être appris et retenu, ce qui, bien sûr, ne se fait pas sans difficulté, ni erreur.

Moyen d'aider. Le genre des mots s'apprend évidemment à l'usage, et c'est à la longue que les articles, les adjectifs, les pronoms, les possessifs et les démonstratifs seront adéquatement choisis. Le modèle verbal en cours de conversation demeure un excellent moyen pour supporter l'apprenant dans son acquisition du genre des mots.

Les six types d'erreurs énoncés précédemment sont des erreurs morpho-syntaxiques liées à l'interférence de la langue vietnamienne sur l'acquisition du français. Les remarques générales qui suivent peuvent s'appliquer tant à l'une qu'à l'autre.

a) Ces erreurs sont systématiques et ne sont donc pas produites au hasard. Elles s'expliquent par une règle qu'il est plus ou moins facile d'extrapoler.

b) Ces erreurs proviennent de l'interférence de la langue maternelle sur l'acquisition de la langue seconde. En conséquence, nous pouvons retrouver les mêmes erreurs chez plusieurs apprenants d'origine vietnamienne, par contre tout apprenant d'origine vietnamienne ne les fait pas nécessairement.

c) Ces erreurs ne dépendent pas de la volonté du locuteur et la règle qui les sous-tend n'est généralement pas consciente. L'activité langagière, automatisée dans l'ensemble, ne requiert pas une réflexion de tous les instants, de sorte que, même rendu conscient de produire une forme erronée, l'apprenant a besoin d'un certain temps pour en arriver à un usage adéquat et automatisé des règles de la langue seconde.

d) Qu'elles soient phonologiques ou morpho-syntaxiques, ces erreurs au niveau de la forme linguistique rendent la compréhension de l'énoncé de l'apprenant plus difficile pour son interlocuteur. Elles requièrent de ce dernier une constante adaptation aux capacités communicatives de l'élève en acquisition du français langue seconde. Cet effort de compréhension apparaît nécessaire non

seulement lors des tout premiers énoncés, succints et fortement appuyés par le contexte, mais aussi quand l'apprenant s'exprime au moyen de phrases plus longues, complexes et nombreuses dans lesquelles plus d'une erreur d'interférence, ou de développement, risquent de se glisser. Rien ne vaut alors, une question d'éclaircissement ou, tout simplement, la répétition de l'énoncé de l'apprenant pour vérifier si on l'a bien compris. Ce qui motive le plus l'apprenant à améliorer la forme linguistique de son message, c'est la meilleure saisie de son message par son interlocuteur.

PRINCIPALES INTERFÉRENCES AU NIVEAU MORPHOSYNTAXIQUE

1. Le sujet du verbe peut être omis:
   Par exemple, "je" est omis dans "Parfois gagne".
   (je)

2. Le complément du verbe est parfois omis:
   Par exemple, le pronom "le" est absent dans "Je lève le ballon, je lancer une autre personne."
   (le)

3. Le sujet ou le complément du verbe peut être omis:
   Par exemple, il n'y a pas reprise de "le ballon" dans "Quand j'attrape le ballon pas tomber..."

4. La préposition n'apparaît pas toujours:
   Par exemple, la préposition "pour" n'est pas présente dans "Pis c'est ça qu'il est fâché."
   (pour)

5. Les verbes ne sont pas conjugués:
   Par exemple, "On parler français avec les anglais."

6. Le choix du genre de l'article et de l'adjectif est difficile:
   Par exemple, "le voiture", "la manteau", "C'est une grosse lion".

CHAPITRE 4

LES PARTICULARITÉS AU NIVEAU DE LA SÉMANTIQUE

LES PARTICULARITÉS AU NIVEAU DE LA SÉMANTIQUE

La sémantique est l'étude du sens, du contenu des énoncés ou des mots. Une erreur langagière au niveau sémantique concerne donc le sens et peut se traduire, entre autres, par une erreur d'utilisation de mots ou d'expressions. Les mots prennent alors un sens différent, plus ou moins élargi par rapport à celui généralement accordé par les locuteurs de cette langue. Un tel phénomène est d'ailleurs couramment observé chez l'enfant au début du développement de sa langue maternelle. Par exemple, le tout jeune désignera par le mot "pitou" non seulement tout représentant de la race canine, mais aussi tous les quadrupèdes, et ce, jusqu'à ce qu'il fasse la distinction entre "chien","chat", "vache", "cochon", etc. A l'inverse, un terme comme "dodo" pourra n'être attribué qu'à sa couverture préférée et ne pas être utilisé pour les autres couvertures de la maison. Les progrès du jeune enfant au niveau de la sémantique apparaissent largement tributaires de ses expériences de vie et de son développement intellectuel.

L'élève d'origine vietnamienne en acquisition du français langue seconde peut se comparer au jeune enfant qui apprend à communiquer, bien qu'il s'en distingue à plusieurs égards. Ainsi, l'apprenant du français langue seconde connaît déjà dans sa langue maternelle, une façon d'exprimer la réalité au moyen de mots. De plus, il dispose déjà d'un certain bagage d'expériences et de connaissances grâce auxquelles il organise ses idées et sa pensée.

Etant plus âgé, les erreurs langagières que l'on observe chez lui sont moins attribuables à son développement cognitif qu'aux limites de son lexique en français langue seconde. Ses acquis et ses expériences de communication en vietnamien soutiennent la construction de son lexique en français langue seconde. Toutefois comme on l'observe chez le jeune enfant en développement, les expériences de communication doivent être significatives et variées pour permettre à chaque mot de prendre ses valeurs.

Comme le développement sémantique se façonne en fonction des expériences, il est plus difficile d'inventorier des particularités communes à plusieurs locuteurs d'une même langue. Partant, contrairement aux erreurs langagières de niveaux phonologique et morpho-syntaxique, une même erreur langagière de niveau sémantique ne s'observe généralement pas chez plusieurs apprenants d'origine vietnamienne. Ainsi, ce n'est pas parce qu'un élève dénomme les hélicoptères par le mot "avion" qu'il faut s'attendre à ce que d'autres élèves d'origine vietnamienne les dénomment de la même façon.

Quoique différentes d'un élève à l'autre, certaines erreurs langagières au niveau sémantique ont en commun un même mécanisme de production à savoir le remplacement d'un mot spécifique par un mot moins spécifique ayant un sens proche. Même si les exemples suivants servent uniquement d'illustrations et ne peuvent être généralisés, ils permettent au moins de constater que, somme toute, les erreurs au niveau sémantique ne nuisent pas vraiment au sens général du message et n'occasionnent pas de brisure de communication.

1. L'imprécision sémantique.

Fait observé: L'élève commente une image où deux garçons consultent le plan de construction d'un avion et dit:

"Ils regardent sur la **feuille** comment faire un avion".

(plan)

L'élève commente une image où un homme construit une clôture à l'aide de planches et dit:

"Il prend le **bois de clôture**".

(planche)

L'élève explique que les roues d'un véhicule ne sont pas suffisamment résistantes pour supporter le poids de celui-ci:

"Les roues i sont pas assez **dures**".

(solides, résistantes)

L'élève explique la transformation subite d'un personnage de dessins animés, Casse-cou, en super héros et dit:

"Après lui **fait** le super casse-cou".

(devient)

(se transforme en)

L'élève explique le transport d'outils à l'aide d'une voiturette et dit:

"Je prends la voiture pour **prendre** les outils."

(transporter)

<u>Interprétation suggérée:</u> L'élève en acquisition du français langue seconde ne dispose pas toujours du terme juste pour exprimer sa pensée. Malgré tout, il traduit son idée en utilisant un terme plus général et moins précis; l'interlocuteur arrive à saisir le message bien que la nuance ne soit pas exprimée.

<u>Moyen d'aider:</u> Dans de telles situations, un locuteur francophone a tendance à interrompre la conversation pour fournir le bon mot à l'apprenant. En fait, il est possible de présenter le modèle linguistique sans tout centrer sur la forme du message, ni transmettre, à plus ou moins brève échéance, un jugement dépréciatif sur les habiletés de communication de l'élève. Le plus souvent, l'apprenant est conscient qu'il n'emploie pas le terme approprié et désire apprendre le mot adéquat; il suffit donc de lui offrir ce mot tout en poursuivant l'interaction verbale.

Élève: "Je prends la voiture pour prendre les outils".

Adulte: "C'est une bonne idée de prendre la voiture pour transporter les outils".

ou "Est-ce que la voiture est assez grande pour transporter tous les outils?"

ou "Tu vas transporter tous les outils?"

2. La substitution par voisinage sémantique.

Fait observé: L'élève décrit une image où un enfant, jouant aux indiens, est ligoté à un poteau:

"Il est **accroché** au poteau".

(attaché)

L'élève explique qu'elle a épinglé son macaron sur sa jupe:

"Je l'ai **collé** sur ma jupe".

(épinglé, fixé)

L'élève parle de son arrivée au Canada:

"Quand je suis **allé** au Canada".

(venu, arrivé)

L'élève explique le comportement d'un autre élève:

"Il est fâché **de** nous".

(contre)

Interprétation suggérée: Ce second type d'erreur est subtilement différent du premier; il consiste à remplacer un mot par un autre dont le sens est voisin et tout aussi spécifique. Le terme de remplacement n'est pas plus général que le mot remplacé; il est spécifique mais ne convient pas à cette situation ou à cette expression.

Cette erreur d'usage peut être associée au nombre restreint de situations de communication où ces deux termes sont apparus.

Moyen d'aider: Dans ce cas aussi, il convient de présenter le terme plus adéquat tout en poursuivant l'interaction verbale.

Élève: "Il est fâché de nous".
Adulte: "Ah! C'est donc ça! Il est fâché **contre** vous!"
ou "Pourquoi il est fâché **contre** vous?"
ou "Il est fâché **contre** vous deux?"

Par ailleurs, l'apprenant du français langue seconde peut souvent être confronté au fait qu'il ne dispose pas du mot français pour exprimer sa pensée. Il peut alors utiliser d'autres stratégies que le remplacement d'un mot spécifique par un mot plus général ou par un mot de sens voisin, il peut décrire l'objet ou l'action, mimer l'action ou l'utilisation de l'objet, pointer du doigt l'objet s'il s'en trouve un sur les lieux.

Par exemple, un élève ignorant l'expression "film muet" réussit à en transmettre le sens autrement:

"Le film, il court comme ça (l'élève se lève et court sur place avec des petits gestes saccadés) vite, il fait vite mais pas parler".

Une autre pointe du doigt l'objet dont elle ignore le nom:

"On peut barrer la porte parce qu'il y a des choses comme ça (elle se retourne et indique la serrure)".

Une autre, ne connaissant pas le mot "mouillé", trouve une autre façon d'exprimer l'idée avec des mots connus:

"Pierre tombe piscine. A beaucoup de l'eau sur cheveux!"

L'ignorance d'un mot ou d'une expression se retrouve évidemment chez tous les locuteurs et n'est pas propre aux élèves d'origine vietnamienne, ni à la situation d'acquisition d'une langue seconde. Les moyens de suppléer mis en oeuvre

par les apprenants s'avèrent plein d'ingéniosité et d'efficacité pour peu que l'interlocuteur collabore à l'échange. Là aussi, le modèle verbal en cours de conversation est un moyen efficace pour aider l'élève en acquisition du français. Il permet à l'apprenant de s'approprier les ressources de la langue française de façon naturelle et sans heurt tout en lui indiquant qu'il est compris et que ce qu'il dit est intéressant.

Les erreurs langagières au niveau sémantique présentées ci-dessus ne sont probablement pas liées à l'interférence du vietnamien sur l'acquisition du français. À ce niveau, l'étude de l'interférence est rendue difficile par le fait que, dans toute langue, le sens est intimement lié à la situation de communication. Une telle étude nécessiterait aussi que les auteurs maîtrisent la langue vietnamienne et ses subtilités pour ensuite analyser les erreurs langagières que font les apprenants au niveau sémantique. Si nos données ne nous permettent pas de dire s'il y a ou non interférence au niveau sémantique, il n'en demeure pas moins qu'elles mettent en évidence certaines particularités qu'il nous semblait utile de faire connaître. Tout porte à croire que plus les situations où apparaîtra un mot donné seront variées et significatives, plus ce mot sera utilisé de façon juste.

PRINCIPALES PARTICULARITÉS AU NIVEAU SÉMANTIQUE

---

1. Un mot plus général est utilisé à la place d'un mot spécifique:
   Par exemple, le terme "bois" remplace "planche" dans "Il prend le bois de clôture."

2. Un mot est remplacé par un mot voisin mais aussi spécifique:
   Par exemple, le mot "accroché" remplace "attaché" dans "Il est accroché au poteau."

CHAPITRE 5

LES INTERFÉRENCES AU NIVEAU DE L'UTILISATION

LES INTERFÉRENCES AU NIVEAU DE L'UTILISATION

Nous avons pu constater que tout apprentissage d'une langue implique à la fois l'acquisition des sons de cette langue et celle de leurs combinaisons (la phonologie), l'acquisition des règles de formation et d'organisation des mots dans les énoncés (la morpho-syntaxe) et aussi l'acquisition du sens associé à ces mots et à ces énoncés (la sémantique). Lorsqu'un locuteur apprend une langue seconde, sa langue maternelle n'interfère pas qu'au niveau de la phonologie, de la morpho-syntaxe et de la sémantique; un quatrième niveau se trouve touché, c'est celui de l'utilisation de la langue et des règles qui régissent la communication verbale et non verbale.

Les règles d'utilisation d'une langue déterminent à qui, de quoi, comment, pendant combien de temps et dans quels buts parler; elles définissent aussi toute autre modalité concernant la communication verbale et non verbale. Par exemple, dans notre société, la règle d'utilisation permettant le changement de sujet de conversation pourrait se formuler ainsi: dans un groupe, si je désire amener un nouveau sujet de conversation, je dois attendre que le sujet en cours soit épuisé ou, sinon, je dois prévenir les participants et obtenir leur accord avant d'introduire mon sujet.

Ces règles d'utilisation sont fortement teintées par la culture et par les rapports sociaux entre les individus. Par conséquent, un manquement à l'une ou l'autre règle est fréquemment interprété comme une faute de courtoisie, une impolitesse plutôt que comme une erreur linguistique. Une telle dérogation peut par contre nuire considérablement à l'interaction verbale et influencer les rapports entre les interlocuteurs.

Au moment de son arrivée à l'école, l'élève d'origine vietnamienne est déjà sensibilisé aux règles sociales en usage dans sa famille; il dispose d'une connaissance du monde et d'expériences à l'aide desquelles il a appris en bonne partie des conventions de la société vietnamienne pour communiquer verbalement et non verbalement sans trop enfreindre les convenances. C'est un apprentissage d'ailleurs qu'il continue de poursuivre au sein de sa famille et de sa communauté à tout moment et tout au long de sa vie.

Certaines règles d'utilisation de la langue tout comme certaines conventions sociales peuvent se ressembler d'une culture à l'autre, d'une société à l'autre. Par contre, il peut y avoir des divergences, dans ce cas, si une règle donnée est appliquée telle quelle dans une autre langue, la communication devient inadéquate et peut être mal interprétée et mal vécue par le ou les interlocuteurs. Ainsi, l'apprenant du français langue seconde peut faire des erreurs quant aux règles d'utilisation de cette langue; certaines de ces erreurs sont dues à sa méconnaissance d'une règle d'usage, d'autres, qui nous intéressent davantage, peuvent être liées à l'interférence des règles de la langue et de la culture d'origine sur l'acquisition du français langue seconde.

1. L'utilisation du mot 'oui'.

Fait observé: L'élève d'origine vietnamienne peut répondre par un 'oui' à un commentaire, à une question ou à une demande d'action sans que, par la suite, son comportement soit conséquent avec cet acquiescement.

Interprétation suggérée. La langue vietnamienne utilise le mot 'da' pour signifier à l'interlocuteur qu'il est écouté, que ce qu'il dit est entendu, qu'il peut continuer. L'élève transfère cet usage à la langue française en utilisant le mot 'oui' et ce transfert peut occasionner une interférence. Bien qu'en français on puisse se servir du mot 'oui' pour dire à l'interlocuteur qu'il est écouté et qu'il peut poursuivre, on ne s'en sert pas pour cet usage si l'énoncé de l'interlocuteur semble demander une réponse.

Moyen d'aider: D'une part, il vaut mieux formuler les questions et les demandes de façon à éviter que l'élève d'origine vietnamienne n'ait à répondre par 'oui' ou 'non'. Ainsi, une question comme "Veux-tu le ballon rouge?" devient "Veux-tu le ballon rouge ou un autre ballon?" ou bien "Veux-tu le ballon rouge ou le ballon bleu?

D'autre part, il est possible de vérifier le sens du mot 'oui' lorsqu'il ne semble pas adéquat, tout en respectant l'élève et les règles de sa langue maternelle.

2. Peu de demandes d'information adressées à l'adulte.

Fait observé. Lorsqu'il ne comprend pas une consigne, une question ou une explication donnée par un adulte, l'élève d'origine vietnamienne a peu tendance à signaler son incompréhension à l'adulte et, par conséquent, n'est pas porté à demander de plus amples informations.

Interprétation suggérée. Dans la culture vietnamienne, les rapports hiérarchiques déterminent en grande partie les interactions verbales et les relations entre les personnes. Or, aux yeux de l'élève et de ses parents, l'enseignant jouit d'un haut statut social qui commande le respect quand, entre autres, on s'adresse à lui. Ainsi, l'élève d'origine vietnamienne peut être gêné de dire à l'adulte que son message n'est pas suffisamment clair pour être compris.

Moyen d'aider. Pour favoriser la réussite de la communication avec un élève en acquisition du français langue seconde, au moins trois moyens peuvent être mis de l'avant: premièrement, ajuster la forme de nos messages aux capacités verbales de l'apprenant; deuxièmement, s'assurer de temps à autre que l'élève a compris; troisièmement, amener l'élève à exprimer son besoin d'information lorsqu'il ne saisit pas tout à fait le message.

Il est possible de faciliter la compréhension de nos messages en modifiant la forme de ceux-ci, par exemple, en parlant plus lentement, en utilisant un vocabulaire courant et des phrases de structure simple et surtout en accompagnant nos énoncés de gestes et de mimiques supportant le sens de ceux-ci.

Par ailleurs, nous pouvons nous assurer de la compréhension de l'élève en reprenant avec lui les éléments-clés d'information ou de la consigne. Lorsque les consignes ne sont pas adéquatement exécutées, il peut être aidant de mettre l'accent sur les éléments non compris ou encore de fournir les explications appropriées. A tous moments, il convient aussi d'être particulièrement attentif aux comportements non verbaux de l'élève manifestant une incompréhension de façon à s'ajuster en conséquence.

La demande d'information est un acte de communication fréquemment utilisé tant dans la classe que sur la cour de l'école ou sur la rue. Ainsi, les occasions nombreuses d'observer ou de vivre de telles demandes peuvent assurément amener l'apprenant à modifier sa règle d'utilisation de cette forme de demande. L'adulte peut aussi expliquer qu'il s'attend à ce que l'élève ne le comprenne pas toujours, d'autant plus que l'élève est en acquisition du français langue seconde. Par la suite, il peut lui fournir des modèles de demandes d'information qui lui paraissent acceptables et polis compte tenu du respect que l'élève d'origine vietnamienne se doit de manifester à son égard.

3. Peu de discours à caractère argumentatif en groupe.

Fait observé. Lors de discussions de groupe en classe, l'élève d'origine vietnamienne n'est pas porté à argumenter, à critiquer, à débattre de la question. Généralement, il présente son opinion et écoute celle des autres mais il ne cherche pas à confronter les différentes idées.

Interprétation suggérée. Un tel comportement, au demeurant fort respectueux, peut tirer son origine de différentes motivations. Ainsi, l'élève d'origine vietnamienne peut juger qu'une telle activité n'a pas sa place dans la classe, qu'elle ne le fera pas progresser au niveau de ses apprentissages académiques; il s'ensuit un certain manque d'intérêt pour ce genre de discours.

Etant donné l'importance qu'il accorde aux relations hiérarchiques, l'élève peut aussi considérer inutile de débattre son opinion puisque l'idée retenue sera celle de l'interlocuteur le plus respectable ou celle émise ou favorisée par l'adulte participant au groupe.

Enfin, l'élève d'origine vietnamienne peut respecter l'opinion d'autrui au point d'éviter de s'engager dans une discussion qui risquerait de la discréditer en public.

Moyen d'aider. A l'évidence, il parait nécessaire d'explorer avec l'élève d'origine vietnamienne les réticences, les sentiments et les perceptions qu'il a des discussions de groupe puis, en second lieu, lui expliquer l'importance accordée à ce genre d'activités dans le programme scolaire et le développement social. De plus, il semble que les discussions en groupe plus resteint facilitent la participation de l'élève en acquisition du français langue seconde.

Lors d'une interaction verbale, la langue n'est pas le seul moyen de communiquer. Nous utilisons également le regard, le toucher, la distance physique, la force de la voix pour ponctuer, nuancer, voire transmettre un message. Ces comportements non verbaux servent à établir, maintenir ou interrompre la communication bien qu'ils ne fassent pas partie de la langue comme telle. Tout comme la langue, ces comportements non verbaux sont aussi soumis à un système de règles qui peut, lui aussi, différer d'une culture à l'autre. Par voie de conséquence, un même comportement non verbal peut être interprété différemment dans l'une ou l'autre culture. C'est donc dire qu'il y a risque d'interférence entre deux systèmes de règles de comportements non verbaux. Tout comme il le fait pour la langue, l'apprenant intègre progressivement les comportements non verbaux de la culture seconde.

4. Des comportements non verbaux assimilés à tort à de la timidité.

Fait observé. Au début de son acquisition du français langue seconde, l'élève d'origine vietnamienne maintient peu le contact visuel avec l'adulte avec lequel il interagit, il le regarde peu. De la même manière, le contact tactile et la proximité physique semblent évités et la voix est faible.

Évidemment, ces comportements non verbaux se rencontrent aussi chez d'autres élèves s'adressant à un adulte avec lequel ils sont peu ou pas familiers, mais ces comportements persisteraient plus longtemps chez l'élève d'origine vietnamienne. Autrement dit, une plus longue période de temps lui serait nécessaire avant de devenir familier avec l'adulte.

Interprétation suggérée. Dans notre culture, la persistance de tels comportements, associés en plus à ceux de poser peu de questions et de ne pas argumenter, porte à croire que l'élève est timide. Généralement, c'est ainsi qu'est perçu l'élève d'origine vietnamienne. Cependant, dans la culture vietnamienne, ces comportements sont plutôt des marques de respect de l'enfant à l'égard de l'adulte.

D'ailleurs, il existe sans doute d'autres comportements ou ensembles de comportements qui nous paraissent attribuables au caractère de l'individu alors qu'ils relèvent tout bonnement de sa culture.

Moyen d'aider. Lors d'une interaction verbale, il est certainement plus difficile de bien interpréter un comportement non verbal que de saisir un message verbal imparfait. Non seulement les risques d'erreurs semblent plus grands, mais en plus, ils sont rarement considérés comme une interférence de la culture d'origine sur la culture seconde. Ainsi, des traits de caractères peuvent être attribués à une ethnie alors qu'ils sont des traits de culture mal interprétés. Pourtant, on comprend l'utilité de discussions à propos des contrastes et similarités des valeurs culturelles de différentes ethnies. De tels échanges permettent de relativiser le sens de certains comportements, de faciliter l'acceptation d'une autre façon d'agir et favorisent l'objectivation par l'élève de certaines particularités de sa propre culture.

Il se dégage de ce chapitre un tableau plus global de la communication incluant la communication non verbale et les règles sociales sous-tendant les comportements de communication. Comme l'élève d'origine vietnamienne a déjà développé dans sa langue et sa culture d'origine des règles d'utilisation déterminant à qui, de quoi, comment, pendant combien de temps et dans quels buts parler, il y réfère spontanément lors d'interactions verbales en français. Ces règles apparaissent probablement plus aléatoires et subjectives que les règles phonologiques ou morpho-syntaxiques pourtant, la moindre divergence, le moindre écart indispose l'interlocuteur. Par surcroît, on se rend compte rapidement qu'il existe une étroite dépendance entre ces règles de la communication et les règles sociales du milieu dans lequel vit l'individu.

L'objectivation permettant d'identifier et de prendre en considération les règles sociales de communication de l'une et l'autre société, la vietnamienne et la québécoise, n'est pas aisée et exige de part et d'autre une bonne dose de respect et d'adaptation.

PRINCIPALES INTERFÉRENCES AU NIVEAU DE L'UTILISATION

1. Le mot "oui" ne signifie pas toujours "oui".
2. Les demandes d'information adressées à l'adulte sont rares.
3. En groupe, le discours à caractère argumentatif est peu développé.
4. Certains comportements non verbaux sont assimilables à de la timidité.

CONCLUSION

CONCLUSION

À propos de l'interférence.

L'analyse des erreurs langagières des élèves d'origine vietnamienne montre qu'une grande part de ces erreurs proviennent de l'interférence de la langue maternelle sur l'acquisition du français langue seconde. D'autres erreurs dont nous avons peu parlé ici sont liées au développement même de la langue seconde chez l'apprenant.

Les interprétations suggérées pour les différents types d'erreurs langagières reliées à l'interférence révèlent leur nature systématique en montrant de façon précise comment une structure déjà acquise dans la langue maternelle influence l'acquisition d'une structure de la langue seconde.

Cette influence est facilitante pour l'acquisition de la langue seconde lorsqu'une structure donnée (par exemple, les combinaisons de sons permises par une langue, l'ordre des mots dans l'énoncé, ou une règle sociale de communication) de la langue maternelle est similaire à la structure correspondante de la langue seconde.

Par contre, lorsqu'une structure donnée de la langue maternelle n'est pas similaire à celle de la langue seconde, l'influence n'est pas facilitante pour l'acquisition de la langue seconde. Dans ce cas, le transfert est une source d'erreurs langagières dans la langue seconde. Nous parlons alors d'interférence de la langue maternelle sur l'acquisition de la langue seconde.

L'interférence est un processus normal en ce sens qu'il est présent à des degrés divers chez la plupart des apprenants d'une langue seconde, plus particulièrement, au début de l'acquisition.

Même si ce processus est normal, il n'en demeure pas moins que les erreurs langagières rendent la compréhension des énoncés des élèves d'origine viernamienne moins facile, moins immédiate pour l'interlocuteur ayant peu l'occasion de parler avec des élèves d'origine vietnamienne en acquisition du français langue seconde.

Notre analyse de l'interférence du vietnamien sur l'acquisition du français langue seconde nous amène à soulever d'autres pistes de recherche dans le même domaine.

En premier lieu, il serait intéressant de vérifier s'il existe des erreurs similaires chez des élèves d'origine chinoise, cambodgienne et laotienne.

En deuxième lieu, il serait profitable d'évaluer l'impact de l'acquisition de plusieurs langues chez l'apprenant puisque pour un bon nombre d'élèves, le français est, non pas, la langue seconde, mais la troisième, ou même, la quatrième langue. Par conséquent, on peut s'attendre à trouver un réseau complexe d'interférences.

En dernier lieu, les études sur le bilinguisme mettent en évidence l'influence de la langue maternelle sur l'acquisition de la langue seconde. Par contre, peu d'études ont exploré la relation inverse. Qu'en est-il de l'influence de la langue seconde sur le développement de la langue maternelle?

Ces trois voies de recherche prolongeraient notre étude qui met en évidence les faits suivants.

Les erreurs langagières reliées à l'interférence font partie du processus normal de l'acquisition d'une langue seconde. La fréquence de ces erreurs diminue avec l'augmentation de l'usage de la langue seconde. Ces erreurs peuvent rendre le message de l'élève moins automatiquement accessible à la compréhension de l'interlocuteur. Dans certaines circonstances, ces erreurs peuvent même susciter un malentendu entre les interlocuteurs. Ces malentendus non éclaircis se répétant

peuvent engendrer chez l'élève un sentiment d'incompétence communicative en français langue seconde et affecter sa motivation à utiliser le français pour communiquer.

Du sentiment de compétence communicative.

Le sentiment de compétence communicative est une perception de soi-même en tant que communicateur efficace. Il se constitue à partir des réussites de communication vécues par la personne dans les différentes situations de communication qu'elle rencontre. Vivre des réussites de communication dans différentes situations de communication consolide le sentiment de compétence communicative. Inversement, vivre des échecs de communication engendre un sentiment d'incompétence communicative.

Une communication est réussie lorsque l'intention de communication du locuteur est comprise par l'interlocuteur, sinon elle est échouée. Comprendre l'intention du locuteur n'implique pas, ici, accepter ou être d'accord avec cette intention, mais saisir le but visé par le message du locuteur.

La réussite de la communication est autant la responsabilité du locuteur que celle de l'interlocuteur. D'une part, le locuteur doit transmettre un message exprimant adéquatement son intention de communication en fonction de la situation. D'autre part, l'interlocuteur doit manifester sa compréhension, son incompréhension ou sa compréhension partielle de l'intention de communication du locuteur.

La responsabilité de la réussite de la communication est donc partagée entre le locuteur et l'interlocuteur. Mais, dans le cas où le locuteur est en acquisition d'une langue seconde, la part de l'interlocuteur s'accroit du fait que la forme du message est moins directement accessible à la compréhension.

Les erreurs langagières reliées à l'interférence relevées chez des élèves d'origine vietnamienne ont été présentées dans le but de faciliter le rôle de l'interlocuteur. La connaissance de ces erreurs langagières permettra à l'interlocuteur, non seulement de saisir plus directement l'intention de communication en l'aidant à compenser la forme erronée du message, mais aussi à identifier précisément l'erreur dans la forme du message, lui permettant ainsi de donner le modèle pertinent à l'apprenant.

En définitive, le rôle des intervenants auprès des élèves en acquisition d'une langue seconde est de favoriser le développement du sentiment de compétence communicative dans la langue seconde en s'assurant que l'élève vive des réussites de communication dans la langue seconde lors de diverses situations de communication.

ANNEXE

Annexe

Le vietnamien écrit

Le *quôc-ngu* (nationale écriture) est le nom du système d'écriture reconnu officiellement par les autorités vietnamiennes depuis 1910. Les origines de ce système sont liées à l'évangélisation du peuple vietnamien par des missionnaires européens au 16ième et 17ième siècles. L'un de ceux-ci, Alexandre de Rhodes, a posé les bases du *quôc-ngu* en publiant à Rome en 1651 un volumineux *Dictionarium annamiticum, lusitanum et latinum* (Dictionnaire vietnamien, portugais et latin). Le *quôc-ngu* utilise les lettres de l'alphabet romain en associant à chacune d'elles un seul son et toujours le même son de la langue vietnamienne. Peu à peu l'usage du *quôc-ngu* s'est répandu et a supplanté les deux autres systèmes d'écriture vietnamien; le *chu han* (mot-écrit chinois), système d'écriture idéographique chinois, et le *chu-nôm* (mot-écrit langue-populaire) système d'écriture idéographique issu de l'adaptation vietnamienne du précédent. Aujourd'hui, peu de vietnamiens connaissent et utilisent ces systèmes idéographiques.

L'ordre alphabétique du *quôc-ngu* est le suivant: a ,a, â ,b, c, d, đ, e, ê, g,h, i, k, l, m, n, o, ô, ơ, p, q, r, s, t, u, ư, v, x, y. A cet ordre, s'ajoute l'ordre des six tons. Les lettres f, j, w , z de l'alphabet français ne sont pas utilisées.

Les signes diacritiques indiquent des modifications de la qualité sonore apportées au son de base. Ainsi les voyelles â, ê, et ô sont plus fermées que les voyelles a, e, et o; la voyelle ă est plus courte que la voyelle a; les voyelles ơ et ư, contrairement à o et u, sont produites sans que les lèvres s'arrondissent.

L'utilisation des mêmes caractères pour écrire le vietnamien et le français n'implique pas que ces deux langues associent le même son au même caractère.

Par exemple, la graphie é correspond en vietnamien au son é accompagné d'un ton montant.

De plus, chaque lettre du mot vietnamien est, de façon générale, prononcées. Ainsi le 'u' du 'qu' est prononcé comme le 'ou' du mot 'oui'.

Ces différences d'associations phono-graphiques entre les deux langues sont également une source d'erreurs de lecture en français. En effet, l'élève d'origine vietnamienne ayant appris à lire le vietnamien peut transférer les règles de lecture du vietnamien au français et lire le mot 'qualité' en le prononçant 'coualité' plutôt que 'calité'.

RÉFÉRENCES

RÉFÉRENCES

AFENDRAS, E.A. et PIANAROSA, A. (1975)
Le bilinguisme chez l'enfant et l'apprentissage d'une langue seconde: bibliographie analytique. Centre International de Recherche sur le Bilinguisme, Presses de l'Université Laval, 401 pp.

ATTAR, R. (1984)
"La croissance des classes pluri-ethniques à la C.E.C.M.", *Québec Français, 53*, 42-43.

BINH, D.T. (1975)
A Handbook for Teachers of Vietnamese Students: Hints for Dealing with Cultural Differences in Schools. Center for Applied Linguistics, Vietnamese Refugee Education Series: *3*, Arlington, Virginia, E.U., 30 pp.

CADIERE, L. (1958)
Syntaxe de la langue vietnamienne. Ecole française d'Extrême-Orient, vol XLII, Paris, 208 pp.

DAC, P.T. (1966)
Situation de la personne au Vietnam. Centre National de la Recherche Scientifique, Paris, 206 pp.

ERIKSON, J.G. et OMARK, D.R. (1981).
Communication Assessment of the Bilingual-Bicultural Child. University Park Press, Baltimore, 373 pp.

GODBOUT, G. (1984).
"Vers une pédagogie interculturelle", *Québec Français, 53*, 46-47.

GRESS-AZZAM, S. (1976)
"Les enfants de la Loi 101", *Québec Français, 53*, 52-55.

GROGNET, A.G. (1976).
A Manuel for Indochinese Refugee Education. The National Indochinese Clearinghouse, Center for Applied Linguistics, Arlinton, Virginia, E.U., 279 pp.

KESSLER, C. (1971)
The Acquisition of Syntax in Bilingual Children. Georgetown University Press, Washington, E.U., 109 pp.

de KONNINCK, Z. et DENIS, F. (1984)
"Les situations d'incompréhension en classe d'accueil: propositions de solution.", *Québec Français, 53*, 48-52.

de KONNINCK, Z. (1983)
"Quand un élève ne vous comprend pas: incompréhension linguistique ou barrière culturelle?", *Québec Français, 52,* 66-67.

LIEM, N.D. (1970).
Vietnamese Pronunciation. Pacific and Asian Linguistic Institute Language Texts: Southeast Asia, University of Hawai Press, Honolulu, 269 pp.

LY, L.V. (1948)
Le parler vietnamien. Huong Anh (éd.), Paris.

PAGE, M. et PRIMEAU, G. (1984)
"L'intégration des enfants d'immigrés à l'école.",*Québec Français, 53,* 56-61.

PAINCHAUD, G., D'ANGLEJAN, A. et RENAUD, C. (1984)
L'acquisition du français par un groupe d'immigrants asiatiques clients de COFI. Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Section d'andragogie, 75 pp.

PHONG, N.P. (1976)
Le syntagme verbal en vietnamien. Mouton-La Haye, Paris, 140 pp.

RHEAULT-BOISSE, P.A.
Les sud-est Asiatiques à Montréal. Conseil Scolaire de l'Ile de Montréal.

SI D. Q. et BUU, D. Q. (1963)
Esquisse d'une grammaire vietnamienne. Ecole Normale, Saigon, 189 pp.

THIVIERGE, C. (1981)
Pour se comprendre en français et en vietnamien. Collection Vivre Ensemble, *4,* Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration du Québec, 19 pp.

THIVIERGE, C. (1981)
Mon voisin vietnamien. Collection Vivre Ensemble, *3,* Ministère des Communautés Culturelles et de l'Immigration du Québec, 8 pp.

THOMPSON, L. C. (1965)
A Vietnamese Grammar. University of Washington Press, Seattle and London, 386 pp.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ILE DE MONTRÉAL ET CONSEIL CANADIEN DES CHRÉTIENS ET DES JUIFS
Le sud-est Asiatique. Série: Profil d'une communauté ethnique de Montréal.

BUREAU DES SERVICES AUX COMMUNAUTÉS CULTURELLES
Dossier Vietnam. Ministère de l'Éducation du Québec.

MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION
Autant de façons d'être Québécois. Gouvernement du Québec.